

EL MAESTRO PARA LA PAZ, LA EQUIDAD Y LA RECONCILIACIÓN, ¿UN PROCESO POSIBLE?

Nelson Ernesto López-Jiménez*

Claudia Patricia Castro-Javela**

Luis Felipe Ramírez-Pérez***

López-Jiménez, N.E., Castro-Javela, C.P. y Ramírez-Pérez, L.F. (2019). El maestro para la paz, la equidad y la reconciliación, ¿un proceso posible? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (1), 176-192..

“La educación es para las personas. Entonces, antes de poder elaborar un plan para el futuro de la educación, necesitamos entender los problemas que afrontamos en el proceso de transformación de los estudiantes en ciudadanos de la democracia, capaces de efectuar buenas reflexiones y elecciones sobre una gran variedad de temas de importancia nacional y mundial”.

Martha Nussbaum (2010).

RESUMEN

La investigación “Construcción de prácticas pedagógicas alternativas para la formación de maestros para la paz, la equidad y la reconciliación” tuvo como objetivo “Desarrollar un proceso de diseño, estructuración y validación de prácticas pedagógicas alternativas para la paz, la equidad y la reconciliación en un contexto de posconflicto”. El enfoque metodológico que orientó la investigación fue cualitativo con corte etnográfico; los instrumentos empleados fueron entrevistas, conversatorios y registros documentales. Un resultado significativo de la investigación fue la construcción de una cartografía de la realidad escolar, que se convierte en un referente para la transformación y la construcción de nuevas prácticas pedagógicas

* Doctor en Educación. Docente tiempo completo Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia. E-mail: nelopez53@gmail.com.  orcid.org/0000-0003-1247-1638. **Google Scholar**

** Candidata a Magíster de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coinvestigadora Grupo de Investigación PACA, Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia. E-mail: claudia.32085@gmail.com.

 orcid.org/0000-0000-0000-0000. **Google Scholar**

*** Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Surcolombiana. Coinvestigador Grupo de Investigación PACA, Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia. E-mail: luferape@gmail.com.

 orcid.org/0000-0000-0000-0000. **Google Scholar**

Recibido: mayo 11 de 2018. Aceptado: noviembre 6 de 2018

que contribuyan a una educación más pertinente y contextualizada. Se pudo establecer que una escuela para la paz, la equidad y la reconciliación deben pasar por un proceso de deconstrucción para re-construirse socialmente en la que se reconozcan los contextos, motivaciones e intereses de la comunidad académica.

PALABRAS CLAVE: paz, equidad, reconciliación, prácticas pedagógicas, enfoque pedagógico, indagación sistemática

THE TEACHER FOR PEACE, EQUITY AND RECONCILIATION, IS IT A POSSIBLE PROCESS?

ABSTRACT

The research “Construction of alternative pedagogical practices for teacher training for peace, equity and reconciliation” aimed to “develop a design process, structuring and validation of alternative pedagogical practices for peace, equity and reconciliation in a post-conflict context”. The methodological approach that guided the research was qualitative with an ethnographic approach; the instruments used were interviews, conversations and documentary records. A significant result of this research was the construction of a cartography of the school reality that becomes a referent for the transformation and construction of new pedagogical practices that contribute to a more relevant and contextualized education. It was possible to establish that a school for peace, equity and reconciliation must go through a process of de-construction to be socially re-constructed where the contexts, motivations and interests of the academic community are recognized.

KEY WORDS: Peace, equity, reconciliation, pedagogical practices, pedagogical approach, systematic inquiry.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de visibilizar la problemática que surge de las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas de los maestros colombianos que se han caracterizado por la inercia, reproducción y mecanización de acciones rutinarias, donde la transmisión

de conocimientos aislados, academizados, descontextualizados, jerarquizados y fragmentados constituyen su “ethos” prevaleciente, la investigación *Construcción de Prácticas Pedagógicas Alternativas para la Formación de Maestros para la Paz, la Equidad y la Reconciliación* avanza en la reflexión sistemática sobre problemáticas relacionadas con la paz, la equidad y la reconciliación, teniendo como contexto incluyente el marco del post-conflicto o post-acuerdo que actualmente se presenta en Colombia.

La problemática analizada se centra básicamente en la dicotomía existente entre la escuela denominada tradicional y la escuela alternativa por construir, que permite un recorrido sistemático en torno a concepciones y representaciones sobre categorías o conceptos básicos en el devenir de la investigación desarrollada, estos conceptos hacen elusión a la paz, la equidad y la reconciliación que permitieron contar con elementos sólidos que dan muestra de la complejidad, polisemia y singularidades de los mismos.

Un elemento para destacar lo constituye la recopilación de diversas experiencias de prácticas pedagógicas alternativas desarrolladas en diferentes regiones de Colombia, que han tenido un impacto significativo en la calidad de la educación, y permiten demostrar que existen profesionales e instituciones que desarrollan procesos diferentes, sus resultados están muy ligados con la diversidad y la alternatividad (Morin, 1999) como ejes genealógicos (Foucault, 1978) esenciales.

Se consideró necesario definir desde diferentes miradas y posiciones las concepciones asumidas como básicas para el fortalecimiento del marco teórico, al reafirmar el rigor del análisis sobre la problemática de la paz que exige el reconocimiento de los diferentes puntos de vista; además, expresar de manera concreta la postura que se asume como grupo de investigación PACA en la perspectiva de aportar a la transformación del proceso académico formativo que agencia la escuela.

Sobre lo que se entiende por “paz” han existido, existen y existirán a lo largo de la historia diferentes miradas conceptuales, esto debido a la complejidad de su significación y, a que su representación e imaginarios (Moscovici, 2003) depende del momento histórico, de los contextos socioculturales, procesos y personas involucradas en determinadas situaciones.

En la Constitución Política de Colombia (artículo 22) se consigna que la “paz” es un “derecho y un deber de obligatorio cumplimiento”; afirma que el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en la Constitución implica responsabilidades, entre ellas, “propender al logro y mantenimiento de la paz destacando que la paz ha venido siendo calificada universalmente como un *derecho humano superior* y requisito necesario para el ejercicio de todos los demás derechos y deberes de las personas y del ciudadano” (artículo 95).

El concepto de paz es asumido por las FARC-EP, es el resultado de erradicación de la práctica de la violencia en el ejercicio de la política, dejando claro que el conflicto armado no es la única manifestación de violencia en el país; la corrupción, la delincuencia común, la violencia intrafamiliar y la deshonestidad civil son factores que no permiten que Colombia tenga paz.

La “equidad” es otra categoría que se considera necesario definir, toda vez que Colombia es reconocido internacionalmente por ser uno de los países más inequitativos del mundo, donde suceden una serie de atrocidades, conducidas en su gran mayoría por los altos niveles de corrupción, esto hace que estén claramente marcadas las barreras sociales de separación por estratos (lucha de clases) y condiciones sociales, políticas, culturales y académicas.

Al asociar el término “equidad” al sistema educativo se encuentra que se define como la igualdad en los resultados, en las competencias y habilidades que adquieren los individuos al educarse; difiere del planteamiento que realiza Roemer (1998), quien considera que una vez que se han establecido las compensaciones necesarias para que todos tengan las mismas oportunidades en educación, las diferencias se deberán a discrepancias en los niveles de esfuerzo que cada individuo realiza y no a sus circunstancias. Para lograr entonces la equidad educativa sería necesario cumplir con los cuatro principios establecidos por Marc Demeuse (citado en López, 2006): a) igualdad en el acceso, b) igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, c) igualdad en los resultados o logros, y d) igualdad en la realización social de dichos logros. La equidad en el ámbito educativo requiere de una igualdad en cuanto a las oportunidades y condiciones de acceso y de materiales e infraestructura, pero no puede haber equidad en cuanto al desarrollo cognitivo y los logros académicos, ya que los estudiantes poseen condiciones únicas y diferentes ritmos de aprendizaje.

La escuela, por su parte, debe garantizar la equidad y la igualdad en la educación; según Freire (1970), se debe buscar una nueva forma de relación entre educador/ educando y entre los sujetos sociales, con el propósito de que se logre desarrollar en el individuo el pensamiento crítico que permita que los estudiantes reconozcan las diferencias y trabajen con el objetivo de mejorar la sociedad que actualmente se tiene.

Desde las ciencias sociales críticas se alude a la posición de Bolívar-Bonilla (2018) que ve la reconciliación como un “complejo fenómeno que anuda de modo interactivo lo individual con lo grupal y lo social, en contextos históricos, económicos y políticos específicos de prolongada violencia e injusticia, como en el caso colombiano” (p. 41).

La “reconciliación” tiene como propósito generar en la sociedad un cambio de concepciones que permitan aceptar que los pensamientos no son únicos, que el respeto a la diferencia debe prevalecer y que la tolerancia debe ser el valor común que una a las personas y permita superar “diferencias, agravios, injusticias, agresiones y delitos, entre otros, que llevaron a dos o más personas, a dos o más grupos, a distanciarse de modo radical, hasta el extremo de considerarse enemigos mortales” (p. 42).

Al contextualizar el concepto de “reconciliación” en el campo educativo se encuentra que “los educadores, ni ningún otro sector de la población del país está preparado para asumir los retos que traerá el posconflicto”, asegura Restrepo (2016) citado por Bohórquez y Pinzón, quien a su vez considera que “lo que sí está claro es el horizonte en el que la prioridad deberá ser la construcción de paz desde cada institución educativa, con elementos de resolución de conflictos, aprendiendo a reconocer y aceptar la diferencia y propiciando la reconciliación”. Al terminar la guerra comienza un reto por construir la paz en las instituciones educativas y también un reto por modificar la enseñanza, en particular desde problemas y áreas básicas que aportan a la construcción de paz como lo son historia, ciencias sociales, educación para la democracia y la convivencia. Dentro de los retos de la reconciliación se encuentra debilitar el olvido y la marginalidad como ha sido tratada la educación rural; no se considera importante y básica, ha sido resultado de un proceso desconocimiento de los maestros y estudiantes, ambos estamentos han sido violentados de todas las formas, han sufrido el flagelo del desplazamiento.

El objetivo principal de este proyecto investigativo fue “de-construir” la realidad de las prácticas pedagógicas de la escuela “tradicional” que fundamente un proceso de “re-construcción social” de las mismas a partir de la alternatividad y la complejidad (Morin, 2012) citado por Taeli G, y aporte al proceso de formación de individuos en el contexto del post-acuerdo y post-conflicto, por lo que se hace necesario hacer una revisión sobre lo que significa la práctica pedagógica del docente.

Las prácticas pedagógicas son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador (sujeto pedagógico), que se relaciona con otro sujeto (educando); de esta relación surgen situaciones educativas complejas que encuadran y precisan una pedagogía. El sujeto pedagógico se entiende como un ser histórico definido por la institución escolar, capaz de acercarse a esa complejidad de un universo sociocultural con una perspectiva más amplia que lo define con un sinnúmero de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía (Zaccagnini, 2008).

Las prácticas pedagógicas no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad (Freire, 1978).

La práctica pedagógica permite hacer una integración de saberes que contribuyen a un aprendizaje significativo, en este sentido, se asumen como *la capacidad que tiene el docente en transformar el saber que posee* (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él (Chevallard, 1997).

Ante la perspectiva de los cambios que presenta la sociedad actual y la influencia que tienen en la mente, la cultura y la educación de los jóvenes, se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas, “todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje” (Bruner, 1997, p. 81).

Es importante que las prácticas pedagógicas respondan a los intereses, motivaciones y características específicas de los estudiantes, deben estar contextualizadas al entorno socio cultural en el que los niños, niñas y jóvenes se desarrollan, razón por la que es fundamental que las prácticas empleadas por los docentes sean analizadas y discutidas antes de ser llevadas al aula de clase, pues su propósito se centra en desarrollar capacidades, aptitudes, actitudes y habilidades, no solo de aprendizajes sino también para la vida.

En este sentido, el maestro debe reflexionar sistemáticamente sobre su ejercicio pedagógico, en el que cuestione: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿por qué enseñar?; para que su saber disciplinar cumpla con las expectativas escolares de los estudiantes.

MÉTODO

El estudio realizado es cualitativo, permitió “recuperar la voz de los actores” en lo relacionado con los procesos de enseñanza, formación y aprendizaje en el marco de un contexto de paz, equidad y reconciliación.

Desde el enfoque cualitativo se analiza, interpreta y estudia la realidad en su contexto natural, haciendo inmersión en la problemática investigada, para Campos (2009):

Quienes proponen este método de investigación en el campo social sostienen que no es posible aislar los hechos de la realidad y que las generalizaciones, independientemente de contexto y de tiempo, no son posibles ni deseables. Además, que no es posible separar completamente causa y efecto y que el investigador no puede llegar a ser plenamente objetivo, sino, más bien, subjetivo al estar involucrado con la realidad y sus hechos. (p. 18)

La acción etnográfica realizada se sustentó en la elaboración de registros de observación, registros documentales y entrevistas que soportaron el trabajo de campo determinante para definir tendencias, según Angrosino (2012):

La etnografía se ocupa de las personas en sentido colectivo, no de los individuos. Así, es una manera de estudiar a las personas en grupos

organizados duraderos a los que cabe referirse como comunidades o sociedades (...). El estudio de la cultura implica un examen del comportamiento, las costumbres y las creencias que aprenden y comparten los miembros del grupo. (p. 35)

En este sentido, la investigación etnográfica reconoce las *interacciones sociales* como elemento fundamental para hacer observación directa y analizar la problemática estudiada, los comportamientos y percepciones de una comunidad o grupo específico de personas constituyen una fuente veraz de información, que debe tenerse en cuenta para la elaboración del análisis de la información recolectada.

El trabajo de campo permitió conocer las percepciones e imaginarios de las diferentes audiencias consultadas, rectores, directivos, investigadores, docentes, estudiantes y padres de familia de las instituciones educativas: Ceinar, Atanasio Girardot, Agustín Codazzi, La Gótica del Saber, Anglocanadiense, María Cristina Arango, Liceo Santa Librada, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Corhuila, Universidad Surcolombiana, SENA y Secretaria de Educación Municipal de la ciudad de Neiva.

La entrevista utilizada indagó sobre la escuela actual, el post conflicto, prácticas pedagógicas, paz, equidad y reconciliación, las cuales se desarrollaron en tres momentos: elaboración, validación y aplicación. Se realizó revisión documental sistemática de documentos relacionados con conceptos de paz, equidad y reconciliación, así como experiencias pedagógicas alternativas, acuerdos, normativas y leyes correspondientes a la problemática investigada.

RESULTADOS

A partir de la investigación desarrollada constituyó una cartografía de la realidad de la escuela actual, que contribuye a la transformación y la construcción de nuevas interpretaciones y configuraciones de la realidad escolar, y concretamente de las prácticas pedagógicas entendidas como interacciones sociales intencionadas.

Para la comunidad académica han transcurrido tantos años de una escuela para la guerra, que ha sido difícil adaptarse al reto que propone la *Escuela nueva* para la paz. Es una exigencia reconocer que no sólo es necesaria la inclusión de los niños

y jóvenes en condición de discapacidad o con limitaciones cognitivas a la escuela, sino también es importante lograr un espacio de inclusión oportuno para los niños, jóvenes y adultos reintegrados a la sociedad que creen en la paz de Colombia y han decidido contribuir a la terminación del conflicto armado.

En los diferentes encuentros que se tuvieron con las audiencias involucradas se plantearon interrogantes que permitieron establecer tendencias y divergencias, algunos de estos fueron: ¿cómo se entiende la relación escuela-comunidad?, ¿cuál cree que debería ser la función de la escuela en un contexto de paz, equidad y reconciliación? ¿qué prácticas pedagógicas alternativas se deben desarrollar? ¿qué debe permanecer de la escuela actual?

Para la comunidad educativa participante en la investigación, la relación *escuela-comunidad* en las instituciones educativas urbanas es casi nula; se afirma que actualmente es imposible por diversas razones sostener una relación de interacción intencionada con la comunidad que la rodea, no solo por cuestiones de seguridad, sino también, por la poca participación, la tramitología, la desintegración y la falta de proyectos que permita que la escuela y su comunidad borren la barrera invisible establecida y se abran las puertas al desarrollo de actividades conjuntas que los beneficie mutuamente; sin embargo, indican que en las zonas rurales la relación *escuela comunidad* es positiva porque se desarrollan proyectos conjuntos donde involucran, interactúan y se benefician mutuamente al fortalecer la relación de dependencia de la escuela hacia la comunidad.

La comunidad académica considera necesario que se fortalezca la formación y capacitación de los docentes a través de cursos, seminarios, simposios, estudios de postgrados y que dichos estudios se pongan en práctica en la labor docente que desarrolla. Es importante señalar que estas capacitaciones deben incluir actualizaciones en cuanto a la responsabilidad de la escuela y su rol en el proceso de post-conflicto, post-acuerdo y escuela para la paz.

Señalaron las audiencias, que se evidencia el cansancio y la resistencia al cambio y a la innovación por parte de algunos docentes. Hay docentes que se han posicionado de su discurso disciplinar y a los que ya no le es placentero ir a la institución educativa a desarrollar su práctica pedagógica y lo manifiestan a través de su cansancio, de no reconocer que la generación que están educando es otra, que la tecnología influye trascendentalmente el día a día de los estudiantes, además silencian y

oponen resistencia a los nuevos planteamientos y estrategias metodológicas para desarrollar un proceso educativo.

Para los actores sociales, debe rescatarse y promoverse el afecto en el proceso educativo. Las prácticas pedagógicas no pueden estar desligadas a la parte afectiva y emocional de quienes interactúan en el proceso formativo. La educación colombiana tiene algo muy valioso y es que todavía en el aula de clase se le permite a los docentes y estudiantes relacionarse mutuamente con afecto y aprecio, situación que constituye una práctica pedagógica alternativa, en la que la formación no se limita al aprendizaje de conceptos, sino que tiene como propósito integrar el saber con el ser.

Manifiestan las audiencias que la educación actual, en sus diversos niveles de formación, tiene falencias que deben superarse y procesos que deben replantearse de acuerdo con el contexto de post- acuerdo, sin embargo, indicaron que un aspecto favorable que debe mantenerse de la escuela actual es el *carácter público y gratuito* de la educación. Insisten que Colombia es un Estado social de derecho en el que la educación de sus habitantes debe ser una prioridad y un derecho garantizado, que contribuya a formar ciudadanos críticos, responsables y autónomos.

CONCLUSIONES

Cuando se caracteriza el contexto actual de Colombia enmarcado por anhelos de paz, armonía social, equidad, reconciliación, perdón, no repetición, se intenta estructurar un nuevo horizonte de acción para nuestro país, que permita superar y dejar atrás tantos años de violencia, guerra y muerte. No es una tarea fácil, por el contrario, es un reto supremamente complejo que pasa por un proceso de *des-aprender y re-aprender*, y es en este propósito que se invita a entender el compromiso de crear una nueva escuela.

Es importante reiterar que la razón epistémica esencial que orientará y conducirá la construcción de la nueva escuela se centra en la necesidad de *intervenir y des-hegemonizar* la “transmisión” como proceso estructurante de las prácticas pedagógicas presentes en la formación actual; a cambio, se propone, incorporar la *indagación sistemática* como la mediación pedagógica esencial para la construcción

de una escuela pertinente con la paz, la participación, el reconocimiento de las diferencias, la crítica argumentada, la visibilidad.

Dado que el enfoque pedagógico de indagación sistemática –EPIS– es una propuesta inmersa en el marco de la *realidad compleja*, no es pretensión de los autores su aceptación acrítica, por el contrario, se es consciente que el horizonte de acción es amplio, diverso, plural, contextual, situado e histórico, razón por la cual, es compromiso del grupo de investigación PACA, participar en los diversos eventos de discusión, análisis, reflexión y complementación sobre la validez de la propuesta, advierte que todas las observaciones, sugerencias, críticas, aportes, serán recibidas como elementos para la consolidación y apropiación de una nueva ruta que nos permita mirar con optimismo, un nuevo futuro a nuestra amada Colombia, futuro en el cual, la escuela nueva tiene una responsabilidad directa y éticamente significativa.

El EPIS recoge los aportes surgidos del análisis e información obtenida en los talleres-conversatorios realizados con los diferentes grupos focales, estos hallazgos significativos se convierten en el fundamento de la propuesta EPIS que contribuye a la consolidación del trabajo realizado en la última década por el grupo de investigación PACA, Categoría A de Colciencias, además, responde de manera propositiva a la creación de condiciones que faciliten la orientación y construcción de prácticas pedagógicas alternativas coherentes con los anhelos de paz, equidad y reconciliación que pretenden caracterizar a la escuela nueva que exige el contexto actual en Colombia, propuesta que viabiliza la implementación y desarrollo de un EPIS.

La iniciativa pretende responder a problemáticas y necesidades concretas de los diferentes niveles de formación, es decir, el enfoque propuesto busca detectar debilidades o vacíos en el campo del conocimiento y del saber (contextualizados en el marco del acuerdo) para analizarlos y ajustarlos a la realidad social que atraviesa el país y a un contexto específico de paz, equidad y reconciliación.

La propuesta pedagógica alternativa diseñada por el grupo de investigación PACA, denominada *EPIS*, plantea trabajar desde los *problemas y necesidades presentes* en el contexto educativo de manera permanente.

El EPIS es un pretexto para que todas las instituciones educativas establezcan alianzas estratégicas que permitan desarrollar proyectos educativos renovadores y

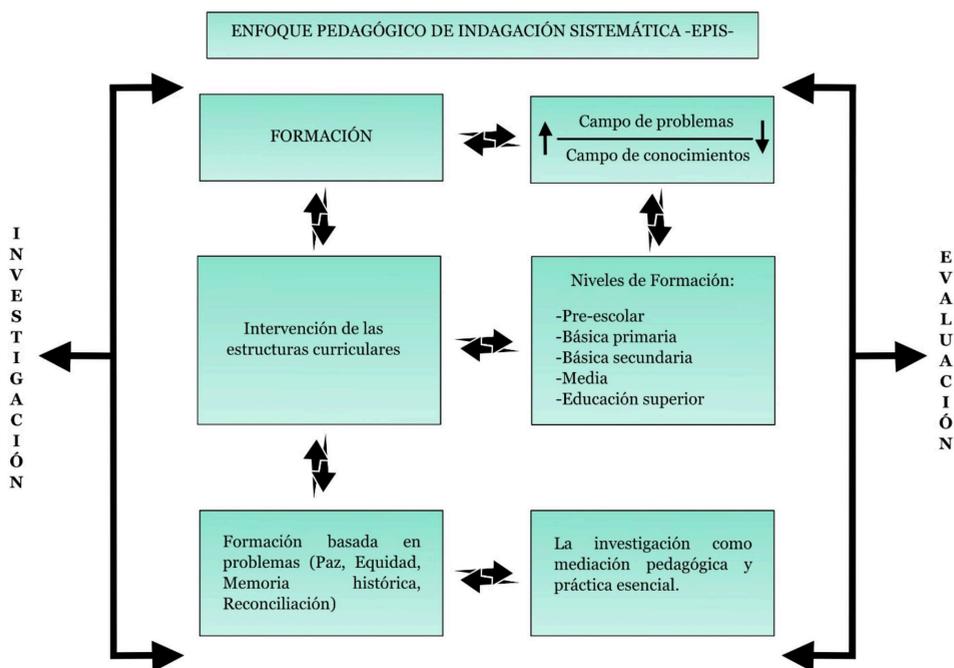
alternativos, dando respuesta a la realidad que vive actualmente el país en el marco de la paz, la equidad y la reconciliación, en la perspectiva de debilitar el abandono estudiantil y fortalecer los procesos de permanencia y graduación.

El EPIS pretende hacer un análisis de las estructuras administrativas, académicas, curriculares, pedagógicas y culturales de las IE asumidas como “verdaderas problemáticas” para posteriormente evaluarlas e intervenirlas, en la perspectiva de alcanzar pertenencia social y pertinencia académica, como base de la calidad y excelencia académica. Además, plantea una oposición directa a los procesos académicos enciclopédicos y sugiere la construcción de proyectos alternativos de formación que se sustenten en procesos de indagación permanente, donde las relaciones entre la comunidad académica sean *horizontales*, es decir, donde se reconozcan las capacidades y habilidades del otro, sus planteamientos y sus construcciones de saberes.

Existen hay cuatro aspectos característicos del EPIS: *los problemas*, que se sugiere sean los que orienten el proceso formativo, haciendo inmersión en la realidad en la que se mueve la escuela y no en los contenidos con los cuales se ha trabajado históricamente, es necesario que se cultive la capacidad de asombro en el estudiante, como elemento indispensable en el proceso formativo; *el trabajo en equipo* es fundamental porque a través de los procesos de interacción y comunicación entre pares puede comprenderse mejor los problemas que son objeto de estudio, mediante el trabajo colectivo se pueden conocer diversos puntos de vista que enriquecen los procesos de enseñanza-aprendizaje; *los procesos interdisciplinarios, multidisciplinarios y transdisciplinarios* son la base del enfoque en mención porque a través de ellos se pretende modificar las estructuras curriculares obsoletas y descontextualizadas al posibilitar la apropiación de elementos teóricos y conceptuales de manera diferente; por último, el EPIS asume *la evaluación (valoración)* como la posibilidad de alcanzar conjuntamente los objetivos planteados para el logro de aprendizajes significativos, en este sentido, el trabajo que realice el estudiante se asumirá como un acto valorativo y no de medición.

Como consecuencia de las características del EPIS, es necesario que se realice una reestructuración de los procesos académicos e investigativos de las IE, de tal manera que se estructure la formación como resultado del diálogo creador entre un campo de problemas y un campo de conocimientos, es decir, la formación estaría orientada a trabajar directamente las problemáticas de una realidad

concreta del entorno educativo, reaccionando y dando respuestas pertinentes que permitan consolidar prácticas pedagógicas alternativas de acuerdo con un contexto de post conflicto.



Cuadro 1. Enfoque Pedagógico de Indagación Sistemática.

Fuente: Elaboración del grupo investigador.

De acuerdo con las características mencionadas del EPIS , es válido señalar que el conocimiento no se reduce a su asimilación sino que pretende ser una estrategia que dinamice el proceso formativo del estudiante a partir de la investigación, dicho de otra manera, el enfoque está diseñado para que el estudiante se apropie de su estructura y pueda construir sentido y juicio críticos y aprenda a enfrentar y abordar problemas integrados a un contexto de paz, equidad y reconciliación, en la perspectiva de crear y consolidar una escuela nueva.

El EPIS plantea trabajar sobre espacios contradictorios, tensionantes, problemáticos, entendidos como experiencias pedagógicas (prácticas) organizadas para investigar y resolver conflictos, dudas, inconsistencias que se presentan enredados en el

mundo de la vida (Hoyos, 2014) citado por Martínez y Carreño; como un organizador del currículo; como una estrategia de enseñanza que compromete activamente a los estudiantes en tanto responsables en la solución de la inconsistencia o irregularidad presentada.

El EPIS plantea la existencia de tres niveles de ejecución recíprocos, complementarios e interdependientes. Estos niveles hacen alusión a las dimensiones macro, meso y micro.

Un primer proceso en el desarrollo del EPIS, tiene relación directa con la *contextualización*. Esta contextualización es el resultado del diálogo o la interacción entre la *dimensión macro* de la realidad con la *dimensión micro* de esta. En este nivel “macro” encontramos, por ejemplo, los impactos o influencias y determinaciones relacionados con las políticas internacionales de educación, políticas que ejercen una marcada influencia sobre las políticas educativas nacionales e incluso en algunos casos con las políticas educativas institucionales.

La idea de mirar esta dimensión de políticas tiene que ver directamente con las *problemáticas* que subyacen a dichas políticas. Se encuentra en reiteradas ocasiones que con el intento de estandarizar o generalizar realidades, los organismos o agencias internacionales plantean a los países una serie de condiciones y características que deben orientar el desarrollo de su sistema escolar.

El nivel “meso” está estructurado por los *propósitos* y los *perfiles de formación* que se pretenden lograr, se hace indispensable construir un conjunto de preguntas que hagan referencia a problemáticas relacionadas con los retos que se presentan en la construcción de una escuela nueva.

La problemática comienza a complejizarse cuando los *perfiles de formación* que son las características identitarias de todo profesional, son resultado de una copia o reproducción acrítica y no de un proceso de investigación soportado en la indagación sistemática, preguntar por los estudios previos que se han desarrollado para determinar cuál es el *perfil de formación* de un médico, de un ingeniero o de un licenciado, de los niveles de educación inicial, básica y media en un contexto de paz, equidad y reconciliación.

En el nivel meso, el EPIS plantea analizar los problemas que subyacen en los procesos de formación y cómo se reproducen dichos problemas en los procesos de definición del *perfil de formación*.

Como resultado del análisis de las fases macro y meso aparece una tercera fase muy concreta y muy puntual que hace referencia *al nivel micro*, que alude a problemáticas relacionadas con el desempeño de los docentes en el aula, con las mediaciones pedagógicas utilizadas, con los desarrollos académicos, investigativos y de proyección social específicos directamente comprometidos con el alcance del propósito y perfil de formación previamente definidos. Se plantea la necesidad de alcanzar una coherencia de las *prácticas pedagógicas* desarrolladas con las exigencias de un nuevo contexto caracterizado por la intención de contribuir a la paz, la equidad y reconciliación social de los colombianos y colombianas.

El enfoque EPIS plantea algunos criterios muy integrados a los principios que lo sustentan:

1. Si el proceso curricular es un *proceso de investigación* hay que desarrollarlo como tal.
2. El segundo criterio es la *elaboración permanente por aproximación sucesiva y colectiva* es necesario vincular a las diversas audiencias (directivos, docentes, estudiantes, egresados, padres de familia, otros) del proceso formativo en la construcción de estos currículos y en la construcción de este modelo.
3. El tercer criterio hace relación a la *investigación* como la esencia del EPIS. Se ha insistido a lo largo de este trabajo que los *problemas* se convierten en los ejes centrales de los procesos formativos alternativos de cara a un nuevo contexto social.
4. Además de la investigación, la evaluación debe ser leída como *valoración*. Hay que superar el concepto de que la evaluación termina en una nota o un resultado cuantitativo integrado a una escala.
5. *El trabajo en grupo* es una condición fundamental para el diseño, desarrollo y evaluación del EPIS, los grupos deben estar constituidos por las audiencias involucradas en los procesos formativos (directivos, docentes, estudiantes, egresados, padres de familia, otros).

6- Los comités curriculares como estrategia organizativa esencial en la implementación del EPIS.

7- Finalmente, uno de los criterios de implementación de este proceso tiene que ver con la *retroalimentación* entendido como el trabajo bidireccional del proceso; la idea es romper con esa mirada hegemónica y lineal que considera que el proceso curricular es el desarrollo de una serie de pasos, por el contrario, visto desde la concepción sistémica los resultados de los ciclos desarrollados se convierten en insumo para la gestación e inicio de un nuevo ciclo, al decir de Morin (2011) desde la perspectiva compleja el todo habita en las partes y las partes habitan en el todo.

AGRADECIMIENTOS

La investigación “Construcción de prácticas pedagógicas alternativas de cara a un contexto de paz, equidad y reconciliación” fue posible gracias a la participación de diversos miembros de la comunidad académica, entre los cuales estuvieron rectores, directivos, docentes, estudiantes y padres de familia de instituciones educativas públicas y privadas e instituciones de educación superior de Neiva. El desarrollo del proyecto investigativo GI2015EDU02 contó con la financiación de la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social de la Universidad Surcolombiana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y acción participante en la investigación cualitativa*. Londres: Sage.
- Bohórquez, K. y Pinzón, J. (2016). *Reconciliación, convivencia y democracia: los retos de la educación en el posacuerdo*. Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://tomasnoticias2016.usta.edu.co/index.php/tomas-noticias/educacion/item/1009-reconciliacion-convivencia-y-democracia-los-retos-de-la-educacion-en-el-posacuerdo>
- Bolívar, C. (2018). El compromiso de los educadores frente a la reconciliación nacional. *La escuela alternativa en Colombia un proyecto en construcción*, 39-49.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Nueva York: Visor.
- Campos, A. (2009). *Métodos mixtos de investigación*. Bogotá: Editorial Magisterio.

- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Aique Grupo Editorial.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Artículo No. 22*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Artículo No. 95*. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva, Uruguay: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1978). *Conciencia y la historia: la praxis educativa*. São Paulo: Ediciones Gernika.
- Foucault, M. (1978). *La Arqueología del Saber*. Siglo XXI Editores. Quinta Edición.
- López, Néstor. (2006). *Equidad educativa y desigualdad social*. Ed. IIPE-UNESCO.
- Martínez-Martín, M., & Carreño-Rojas, P. E. (2014). Pensar la educación con Guillermo Hoyos-Vásquez. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 153-160.
- Morín, E. (1999). *Porta y Llanodosa*. (Ed.) *Sobre la Reforma de la Universidad*. En la *Universidad en el cambio de Siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Morin, E. (2011). *La Vía para el Futuro de la Humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, Serge. *La conciencia social y su historia*. En José Antonio Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infatigables*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University.
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría*, (18), 71-87.
- Taeli Gómez, F. (2012). El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica. 25|2010 Polis [En línea], <http://journals.openedition.org/polis/400>
- Zaccagnini, M.C. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (2), 1-29.